

Fare la differenza reimmaginando la scuola, ogni giorno

Ritornare alla scuola in presenza è stato l'imperativo di questo inizio di anno scolastico. Nonostante i vaccini per gli adulti e, da dicembre, anche per i più piccoli, le classi hanno vissuto e, presumibilmente, vivranno nei prossimi mesi nuove quarantene e una quotidianità, in presenza o a distanza, fortemente condizionata dalla situazione sanitaria.

Tutta colpa del Covid!

L'impatto che la pandemia ha avuto sul vissuto e sull'esperienza scolastica di studenti e insegnanti è stato consistente.

Le molte ricerche pubblicate nel 2020 lo hanno fatto emergere. A livello esemplificativo, la ricerca promossa dalla SIRD sul contesto italiano¹, presentata anche in questa rivista², e, a livello mondiale, i contributi ospitati nei numeri speciali della rivista ISEA³ lo testimoniano ampiamente.

Le indagini a livello europeo⁴ e a livello italiano condotte nel 2021 restituiscono anch'esse un quadro preoccupante relativamente all'abbandono scolastico e al livello degli apprendimenti acquisiti. In particolare, i dati INVALSI⁵ segnalano, oltre ai già rilevati divari territoriali, un incremento delle quote di studenti che terminano la scuola con competenze inadeguate per il loro futuro inserimento nella vita sociale e produttiva: è il fenomeno della dispersione scolastica implicita.

I commenti sui dati INVALSI di questi mesi (il calo dei livelli di apprendimento, i divari ter-

1. Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. In: Lifelong Lifewide Learning, Vol. 17, N. 36, pp. 3-25.

Gli articoli riferiti alla ricerca nazionale promossa dalla SIRD sono reperibili nel sito della stessa: <https://www.sird.it/ricerca-nazionale-sird-2020/>

2. Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., Virdia, S., Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti, *RicercaAzione*, dicembre 2020, Vol. 12, n.2, [pp. 23-46], DOI: [10.32076/RA12208](https://doi.org/10.32076/RA12208).

Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzone, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A.L., Scipione, L., Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, *RicercaAzione*, dicembre 2020, Vol. 12, n.2 [pp. 47-72], DOI: [10.32076/RA12211](https://doi.org/10.32076/RA12211).

3. La rivista ISEA (International Studies in Educational Administration), diretta dal prof. David Gurr (University of Melbourne) ha dedicato quattro numeri speciali (48/1, 48/2, 48/3 e 49/1) al tema, offrendo così un interessante panorama mondiale di come nei diversi Paesi i sistemi scolastici abbiano affrontato la situazione provocata dalla pandemia: <https://cceam.net/publications/isea/>.

4. EUROSTAT (2021). *Early leavers from education and training*. (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)

5. INVALSI (2021). *I risultati delle prove INVALSI 2021*. (https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=materiale_approfondimento). Si veda in questo numero l'articolo di R. Ricci, *Gli apprendimenti ai tempi della pandemia*.

ritoriali acuiti, l'aumento della dispersione scolastica implicita...) hanno evidenziato problemi rispetto ai quali sbrigativamente si è trovato un colpevole: il Covid.

Siamo davvero sicuri che la DaD e i giorni di chiusura della scuola in presenza siano la causa di questi problemi? E che il semplice tornare in presenza li risolva?

Alibi o lente?

Certamente la pandemia da Covid ha aggravato i problemi, ma sarebbe un alibi troppo facile e pericoloso attribuirne la responsabilità all'emergenza sanitaria.

Troppo facile: perché è innegabile che la quotidianità sia stata stravolta e l'impatto non solo sulla scuola, ma sull'intera vita delle persone, sia stato pesante, per molti drammatico.

Troppo pericoloso: perché, come un lampo che acceca la vista, rischia di ridurre solamente a essa la complessità delle cause degli insuccessi scolastici rilevati.

Ma non solo. Le pratiche di distanziamento introdotte a tutela della salute fisica hanno "giustificato" un impoverimento della didattica, ridotta in molti casi a pura trasmissione di contenuti, e prodotto un indebolimento della relazione educativa, dove la distanza fisica è spesso diventata anche distanza personale ed emotiva.

Il Covid non è il 'colpevole', ma ha agito come una 'lente', amplificando e rendendo ancora più evidenti le problematiche vissute dai bambini e dai giovani nella loro esperienza scolastica.

Anche la salute mentale è a rischio

Il Rapporto UNICEF su *'La condizione dell'infanzia nel mondo 2021'*⁶ evidenzia come la pandemia abbia inciso sulle possibilità di apprendimento degli studenti, in modo particolarmente severo nelle situazioni di svantaggio socio-economico, amplificandone le difficoltà anche per l'impossibilità di fruire delle tecnologie didattiche o per il loro utilizzo non adeguato.

Nel Rapporto viene evidenziata però anche un'altra preoccupazione che assume toni drammatici: è a rischio la salute mentale dei bambini e dei giovani. *«Il rischio è che gli strascichi di questa pandemia si ripercuotano sulla felicità e il benessere di bambini, adolescenti e delle persone che si prendono cura di loro per gli anni a venire rischiando di compromettere le basi stesse della salute mentale. Perché se la pandemia ci ha insegnato qualcosa, è che la nostra salute mentale è profondamente influenzata dal mondo che ci circonda. Lo stato di salute mentale di un bambino o adolescente non riguarda semplicemente ciò che accade nella mente di ognuno, ma risente fortemente delle circostanze - le esperienze con i genitori e con chi si prende cura di loro, le connessioni che si creano con gli amici e le opportunità di gioco,*

6. L'UNICEF ha reso noto a fine 2021 il Rapporto *La condizione dell'infanzia nel mondo. Nella mia mente: promuovere, tutelare e sostenere la salute mentale dei bambini e dei giovani*, che si trova pubblicato in versione integrale sul sito <http://www.unicef.org>, mentre un'ampia sintesi è presente nel sito UNICEF Italia al link <https://www.unicef.it/media/salute-mentale-nel-mondo-piu-di-1-adolescente-su-7-disturbi-mentali/>.

apprendimento e crescita» (pp. 2-3).

Anche riguardo al tema della salute mentale, la pandemia ha dunque agito da amplificatore di problematiche già ampiamente esistenti. Da tempo i servizi di psicologia e neuropsichiatria infantile territoriali evidenziano l'aumento di situazioni diagnosticate, ma anche chi vive nei contesti educativi rileva un crescente malessere che, assumendo volti diversi, diventa una pressante richiesta di attenzione, ormai non più eludibile. Senza salute mentale non c'è capacità di pensare, sentire, apprendere, instaurare relazioni significative, interagire costruttivamente con il proprio contesto di vita, diventare cittadini attivi e responsabili. «*La salute mentale non è un disturbo e nemmeno l'assenza di disturbi. È positiva. È uno stato di salute. Sotto l'aspetto positivo, la salute mentale è stata descritta come "uno stato dinamico di equilibrio interiore" che comporta la capacità di utilizzare le abilità sociali, emotive e cognitive fondamentali per destreggiarsi nella vita e nel mondo in modo efficace»* (p.10).

Reimmaginare la scuola a partire dall'educare

Da questo periodo di emergenza sanitaria alla scuola non arrivano quindi domande nuove. Sono le stesse domande, 'urlate' però con una gravità e un'evidenza che le rende ineludibili. La realtà che stiamo vivendo interroga la scuola riguardo a una qualità dell'esperienza scolastica e della didattica che promuova apprendimento significativo e salute mentale-benessere per tutti, come due facce della stessa medaglia.

Queste domande non consentono risposte semplicistiche, chiedono di restare aperte, come criteri da assumere per orientare le decisioni e le azioni quotidiane.

In questa direzione può essere accolto il contributo di riflessione che viene dall'importante rapporto "[Reimagining our futures together. A new social contract for education](#)", recentemente pubblicato dalla Commissione Internazionale sul futuro dell'educazione dell'UNESCO⁷ e presentato in questo numero della rivista⁸. Immaginando un nuovo futuro per l'istruzione entro il 2050, l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO) pone in modo chiaro tre domande:

Cosa si dovrebbe continuare?

Cosa dovrebbe essere abbandonato?

E cosa deve essere inventato di nuovo in modo creativo?

Partendo dalla constatazione che la pandemia in corso sta dimostrando tutta la nostra fragilità e interconnessione, il Rapporto evidenzia infatti il ruolo trasformativo dell'educazione

7. UNESCO, Reimagining our futures together. A new social contract for education in https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_locale=en. Il Rapporto è stato presentato il 10 novembre 2021, nell'ambito dei lavori della 41^{ma} Conferenza Generale dell'UNESCO.

Quasi trent'anni fa, l'UNESCO aveva presentato un importante Rapporto (Delors, J. (eds.) (1996). *Nell'educazione un tesoro*, Roma: Armando), dove veniva sintetizzato, come compito per la scuola del secondo millennio, il promuovere negli studenti un apprendere ad apprendere e un apprendere a fare, vista l'insufficienza di fronte alla complessità di un semplice imparare contenuti, ma anche un sostenere in loro la crescita personale (apprendere ad essere) e sociale (apprendere a convivere). A questo contributo ha fatto seguito nel 2015 un altro interessante Rapporto UNESCO dal significativo titolo *Rethinking education: towards a global common good?* consultabile in <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>

8. Il Rapporto è presentato nella sezione 'Esperienze e riflessioni' di questo numero della rivista.

di qualità, inclusiva e permanente, nel favorire i cambiamenti sociali necessari, richiamando la necessità di un “nuovo contratto sociale per l’educazione” incentrato sui diritti umani, sulla non discriminazione, sulla giustizia sociale, sulla dignità umana e sulla diversità culturale.

Il Rapporto è più un invito a pensare e immaginare che un progetto. Le domande in esso sollecitate devono essere affrontate e trovare risposta a livello delle scuole e delle comunità territoriali, prima ancora che a livello politico e statale, nei programmi e nei sistemi educativi di ogni tipo, in tutto il mondo.

L’invito a *‘Reimmaginare il nostro futuro’* deve partire dal promuovere *‘un nuovo contratto sociale per l’educazione’*, a iniziare dalla scuola. Essa è chiamata a ripensare la propria azione di promozione dell’apprendimento in una logica educativa di crescita della personalità di ognuno inscritta in un orizzonte condiviso.

L’emozione di apprendere

A livello scientifico, è ormai consolidata la consapevolezza che l’apprendimento non operi come una funzione separata, ma sia strettamente connessa e interdipendente con tutte le dimensioni della persona⁹. Ad apprendere è una persona con la sua storia, la sua affettività, le sue relazioni.

Salute mentale, ben-essere e apprendimento significativo risultano inscindibili e richiedono una qualità della didattica che, per essere tale, può prendere vita solamente dentro una relazione educativa capace di caratterizzarsi come incoraggiante¹⁰, orientata eticamente a prendersi cura dell’altro¹¹ e a costruire contesti di crescita per tutti e per ciascuno¹².

I contributi delle neuroscienze¹³ e della neurobiologia sistemica hanno portato nuove evidenze rispetto al fatto che ciascun atto della nostra vita psichica è specifico, ma interdipendente, non certamente isolato. L’approfondimento del rapporto tra emozioni e cognizione ha evidenziato che *«nell’intero circuito del nostro cervello le funzioni si attivano in sincronia e diacronia, quindi ad ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale: il nostro cervello, mentre pensa, sente anche»*¹⁴. Le emozioni che gli studenti vivono durante la loro esperienza scolastica non sono indifferenti, bensì creano delle memorie emozionali¹⁵ che si associano ai diversi apprendimenti che faciliteranno od ostacoleranno, in base alle emozioni positive o negative sperimentate, l’approccio a nuovi, analoghi apprendimenti. È sufficiente prestare attenzione, solo per fare alcuni esempi, agli effetti per gli alunni dello sperimentare la gioia di risolvere

9. Cfr. De Corte, E. (2010) *Historical Developments in the Understanding of Learning* (pp. 35-68) in OECD-CERI Progetto ILE. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD. Tra i contributi in lingua italiana più recenti e significativi: Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino; Moè A. (2019), *Il piacere di imparare e di insegnare*. Milano: Mondadori Università; Lucangeli D., Vicari S. (2019), *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Mondadori Università.

10. Franta, H., Colasanti, A. R. (1991). *L’arte dell’incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

11. Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

12. Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.

13. Della Sala, S. (2016). *Le neuroscienze a scuola. Il buono, il brutto e il cattivo*. Firenze: Giunti.

14. Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*. Trento: Erickson, p. 14

15. McGaugh, J. L. (2015). Consolidating memories. In “Annual review of psychology”, Vol. 66, pp. 1-24. DOI: [10.1146/annurev-psych-010814-014954](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-014954).

un problema o lo sperimentare il senso di auto-efficacia nell'affrontare un nuovo compito per cogliere come le emozioni positive alimentino il circolo virtuoso del successo formativo, mentre il senso di impotenza appresa, con le emozioni negative ad esso associate, generino il circolo vizioso dell'insuccesso¹⁶, se l'adulto non neutralizza questi vissuti minacciosi.

Tra scuola e vita serve costruire ponti

Come l'interdipendenza delle funzioni mentali e corporee della persona richiede una proposta educativa integrale capace di promuovere salute mentale e apprendimento, così l'esperienza scolastica deve dialogare con la vita. Rispetto ad essa, l'azione didattica deve costruire ponti, non muri¹⁷, ricercando un apprendimento autentico che non si rinchioda sulle conoscenze scolastiche, ma da esse parta per risignificare e arricchire l'incontro con la realtà.

Nulla di nuovo in tutto ciò, in teoria. L'indicazione è già presente nei documenti di indirizzo del MIUR per la costruzione dei curricula degli istituti scolastici dove vengono proposte come finalità da perseguire le competenze chiave di cittadinanza proposte dalla UE (2006 e 2018).

Nella pratica dell'esperienza didattica quotidiana si registra invece tutta la fatica di operare quello che è un vero e proprio passaggio di paradigma dall'insegnamento di un programma al promuovere l'apprendimento di competenze¹⁸.

Promuovere le competenze personali, sociali e di imparare ad imparare

Nel sostenere questo cambio di paradigma è certamente utile anche il lavoro di approfondimento che si sta operando a livello europeo per meglio declinare le competenze chiave. Dopo la proposta del framework sulla competenza digitale (DigComp, 2015¹⁹) e sulla competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa (EntreComp, 2016²⁰), particolarmente interessante è il framework elaborato per approfondire «le competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro»²¹ (LifeComp, 2020²²).

Questo framework risulta ancora più importante e utile in questa situazione di stravolgi-

16. Girelli, C. (1999). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Brescia: La Scuola, pp. 122-129.

17. Cfr. Comoglio, M. (2003), *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano: Fabbri, p. 54.

18. Cfr. tra i diversi riferimenti possibili per questo tema: Castoldi, M. (2013), *Curricolo per competenze*, Roma: Carocci; Castoldi, M. (2017), *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Roma: Carocci.

19. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>. È disponibile un successivo sviluppo DigComp 2.1 del 2017 in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>. La versione 2.1 è tradotta anche in italiano: https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf. Nel 2018 è stata pubblicata anche una guida: DigComp into Action: Get inspired, make it happen. A user guide to the European Digital Competence Framework, in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC110624>.

20. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>. Nel 2018 è stata pubblicata anche una guida: EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework, in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC109128>.

21. Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01), punto 2.2 in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

22. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence in <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>. Il documento è presentato nella sezione 'Esperienze e riflessioni' di questo numero della rivista.

mento e crisi dell'esperienza non solo scolastica, perché le competenze personali, sociali e dell'imparare ad imparare possono aiutare a diventare più resilienti e a gestire la complessità, le sfide e i cambiamenti che la realtà continuamente pone. Si tratta di un quadro di riferimento concettuale e non normativo che può essere utilizzato come base per lo sviluppo di curricula e attività educativo/didattiche che sostengano quei processi di sviluppo personale e sociale necessari a promuovere l'apprendimento e quello 'stato dinamico di equilibrio interiore' con il quale identifichiamo la salute mentale.

La responsabilità di fare la differenza

Le problematiche formative evidenziate dalla pandemia e da quanto l'emergenza sanitaria ha modificato nella vita quotidiana della scuola non sono nuove, appaiono ora solo più evidenti. L'esperienza scolastica ne esce ulteriormente impoverita nella qualità della didattica e delle relazioni. Il rischio è di abituarsi, aggravando l'emergenza educativa che si traduce in futuro incerto per i singoli e i contesti sociali.

Il Rapporto UNESCO invita a reimmaginare il futuro insieme, a partire da un nuovo agire educativo nella scuola, proprio per il potere trasformativo che essa può sviluppare rispetto alle persone e alla società. È l'educazione che può fare la differenza per la vita delle persone (sviluppo personale, apprendimento, salute mentale, inclusione sociale, cittadinanza attiva...) e per la qualità di vita delle comunità, delle società e degli Stati. Nel rispettivo ruolo, ad ognuno è chiesto di assumersi la responsabilità di fare la differenza nel proprio contesto di vita, secondo le proprie possibilità. Certamente per quanti, come genitori o insegnanti, vivono una funzione educativa, la responsabilità è maggiore, e non è delegabile.



Oltre ai già citati spunti di riflessione presenti nella sezione "Esperienze e riflessioni", segnaliamo gli stimoli offerti dagli articoli della sezione "Ricerche", a partire dal contributo, anch'esso già menzionato nell'Editoriale, di Roberto Ricci, il quale, analizzando i risultati delle prove INVALSI 2021, pone in evidenza l'affioramento di diversi problemi nei livelli di apprendimento degli studenti. L'autore afferma però che sarebbe un grave errore attribuire i risultati osservati agli effetti della pandemia: la complessità e la profondità dei problemi riscontrati indicano senza alcuna ombra di dubbio che le difficoltà della scuola italiana vengono da molto lontano e non si sono certo prodotte in questi ultimi due anni, per quanto essi siano stati estremamente difficili per l'intera società.

L'articolo di Andrea Gavosto e Barbara Romano è una sintesi del Rapporto della Fondazione Agnelli sullo stato della scuola secondaria di primo grado e ci restituisce, purtroppo, un'immagine poco confortante: gli apprendimenti continuano a non essere soddisfacenti, i divari e

le disuguaglianze a crescere, la didattica a non rinnovarsi, mentre gli studenti appaiono sempre più insoddisfatti del loro stare a scuola e i docenti faticano a trovare le migliori strategie didattiche per un'età difficile e delicata. Il contributo si chiude con alcune proposte di intervento volte a recuperare e aggiornare la missione della scuola secondaria di primo grado, ripensandola in modo che consenta apprendimenti di qualità superiore a quelli di oggi, ridimensioni i divari che in questi anni ha contribuito a esasperare, orienti le ragazze e i ragazzi a scelte di proseguimento degli studi consapevoli e adeguate al profilo, alle qualità e alle aspettative di ciascuno.

I successivi cinque contributi fanno parte di un progetto collettivo e sono espressione del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante), in seno al quale è stato concettualizzato il lavoro di 'Ricerca-Formazione', ascrivibile al filone della ricerca partecipante, che si propone di offrire una strada per coniugare la ricerca sul campo e le opportunità di crescita professionale degli insegnanti e anche dei ricercatori coinvolti.

Nel primo contributo di tale gruppo Gabriella Agrusti e Martin Dodman esaminano alcune questioni metodologiche alla base dello sviluppo di un modello operativo per valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento in cui esso avviene.

Il secondo contributo, di Maja Antonietti *et al.*, costituisce un primo tentativo di saggiare, attraverso focus group, l'impatto di due progetti di Ricerca-Formazione realizzati in asili nido e scuole dell'infanzia da parte di due diversi gruppi di ricerca. Dall'analisi delle testimonianze raccolte, gli aspetti maggiormente significativi che emergono come prodotto della partecipazione alla Ricerca-Formazione sono, in ambedue i casi, pur secondo declinazioni differenti, l'acquisizione di posture di ricerca in termini di riflessività e il trasferimento di quanto appreso in circostanze nuove.

Nel terzo contributo Davide Capperucci *et al.* documentano due percorsi di Ricerca-Formazione realizzati con docenti di scuola primaria sui temi della progettazione e valutazione per competenze e dell'educazione e didattica all'aperto. Lo studio ha inteso valutare l'impatto di due percorsi triennali a un anno dalla loro conclusione, andando a rilevare le ricadute in termini di processo, prodotto e consapevolezza professionale. Gli esiti mettono in evidenza la disponibilità degli insegnanti a sperimentare pratiche innovative qualora queste ultime siano accompagnate da percorsi di ricerca e formazione rigorosi e partecipativi attraverso l'elaborazione di strumenti efficaci.

Il quarto contributo, di Ciani *et al.*, mostra alcune analisi esplorative in merito all'impatto di una Ricerca-Formazione di durata triennale orientata a promuovere il cambiamento di atteggiamenti progettuali, didattici e valutativi e l'uso di pratiche di *formative assessment* in un gruppo di insegnanti di un Consiglio di Classe di una scuola secondaria di primo grado. L'articolo non approfondisce specificamente le ricadute dell'intervento sperimentale dei docenti con gli

studenti ma si concentra sulla Ricerca-Formazione come specifico modo di fare ricerca con gli insegnanti, per promuovere ricadute nei loro contesti, processi di lavoro, atteggiamenti e nella loro professionalità.

Nel quinto e ultimo contributo afferente al CRESPI Gabriella Agrusti *et al.* esaminano alcune questioni metodologiche alla base dello sviluppo di un modello operativo per valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione nella scuola secondaria di secondo grado, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento in cui esso avviene.

La sezione "Ricerche" prosegue con l'articolo di Massimiliano Badino e Alessia Ruele in cui viene discusso un percorso di tirocinio e di ricerca svolto all'interno del programma di Service Learning dall'Università di Verona, al fine di chiarire come esso promuova nei pre-service teachers (PST) competenze utili per la loro professionalità futura. In particolare viene approfondito il ruolo della ricerca educativa nello sviluppo di competenze indispensabili per l'insegnamento, come l'esercizio di una riflessività costante nonché la costruzione di una postura critica verso il proprio agire professionale.

Il contributo di Patrizia Cordin *et al.* presenta in una prima parte i risultati di un questionario sul plurilinguismo di bambini con famiglia immigrata, distribuito negli anni 2017-18 nelle prime due classi della scuola primaria di tutta la provincia di Trento a circa 2000 famiglie. Nella seconda parte alcuni dei dati così ottenuti sono messi in relazione con i risultati di prove di scrittura e lettura (dettato e test di ripetizione di non parole) svolti tra il 2018 e il 2019 dagli stessi bambini. Vengono discusse, in particolare, le relazioni tra gli esiti delle prove di letto-scrittura e lo status migratorio (I o II generazione), il Paese di provenienza, la competenza nella lingua d'origine, l'esposizione all'italiano in famiglia.

Valentina Biino espone nel suo articolo i risultati della ricerca scientifica riguardo ai benefici dell'attività fisica, evidenziando come la pratica di un gioco di attività fisica, arricchito di compiti coordinativi complessi, possa incidere sia sulla coordinazione motoria che sul funzionamento cognitivo. Lo scopo del suo studio è individuare i fattori determinanti che sfidano le Funzioni Esecutive ed evidenziare gli elementi utili a progettare giochi cognitivamente sfidanti, per andare oltre alle pratiche motorie basate esclusivamente sulla quantità dell'esercizio fisico o sul puro divertimento ed enfatizzare la valenza del gioco come arricchimento motorio, cognitivo e relazionale.

La sezione si chiude con il contributo di Zoran Lapov in cui l'autore, nell'esplorare l'impegno pedagogico di R. Tagore, si propone di riscoprire un'eredità del passato alla luce delle emergenze che imperversano sul presente pedagogico marcato da un alternarsi di presenze e distanze. La sua analisi si articola in due parti: la prima illustra il modello educativo tagoriano che, varato agli inizi del Novecento nel cuore del Bengala (India), si offre, a tutt'oggi, come retaggio pedagogico capace di fornire orientamenti tanto teorici che pratici; la seconda appro-

fondisce alcune strategie metodologico-operative del modello tagoriano che consentono, sul piano della relazionalità educativa nei processi formativi, un confronto con le misure anti-Covid adottate nel mondo della scuola italiana.

Sottolineiamo, in conclusione, le varie e interessanti segnalazioni presenti nella sezione “Recensioni”.

Claudio Girelli e Maria Arici